

**De la Expansion Desarrollista a las “Extensiones Aulicas”: Un Desafío Para la Gestión
del Conocimiento en la Universidad Argentina**

**Lucía B. Garcia
Maria Cecília Di Marco
Marisa Zelaya**

RESUMEN:

En esta ponencia nos proponemos abordar algunas consideraciones sobre la universidad como objeto de estudio en relación a los modos de producción y distribución del conocimiento. Para este propósito revisamos las transformaciones cuanti - cualitativas de la educación superior latinoamericana acaecidas desde mediados de los años 1950, momento en el que las universidades diseñadas para las élites comienzan una apertura hacia sectores sociales medios y bajos. Esta expansión matricular y diversificación institucional configuró lo que hoy conocemos como sistemas universitarios, modificando las condiciones de producción, organización y distribución del conocimiento; cambios que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX plantean diferentes y complejos desafíos para la gestión de las universidades. En el caso argentino la universidad pública resultó atravesada por demandas de acceso que fueron canalizadas a través de nuevas creaciones localizadas fuera de los grandes centros urbanos. Esa modalidad visible hasta mediados de los años 1970 hacia fines de los años 1980 comienza a adquirir una nueva dinámica a raíz del corrimiento del estado, la fuerte participación de la iniciativa privada y la generación de criterios de mercado que introducen nuevas reglas en la creación - difusión del conocimiento y sus modos de gestión.

Palabras-Chave: Extensiones Aulicas. Gestión del Conocimiento. Universidad.

1 INTRODUCCIÓN

Las transformaciones de la universidad que comienzan a adquirir mayor visibilidad durante el último tramo del siglo veinte tienen por telón de fondo un marco de ideas y estrategias políticas con grados importantes de homogeneidad. Así, aquellos cambios cuanti-cualitativos de la educación superior iniciados en la segunda mitad del S. XX bajo los proyectos modernizadores de la universidad latinoamericana, algunos de cuyos rasgos más notables estudiados por Brunner,J.J. (1985) fueron la masificación de la matrícula, la proliferación de instituciones y la diversificación institucional del sistema de enseñanza superior, la profesionalización de los académicos, la introducción de un gobierno universitario planificador organizado según patrones burocráticos, adquieren en los últimos decenios del siglo una nueva fase de desarrollo vinculada con la internacionalización y transnacionalización de instituciones y programas.

Estas tendencias de “descapitalización de la universidad pública” y de “transnacionalización del mercado universitario”, habilitan la legitimidad de inquietudes que se interrogan acerca de la sobrevivencia de la propia idea moderna de universidad humboldtiana (Krotsch,P.,2001; de Sousa Santos,B., 2005). Como es conocido, ese modelo de una universidad humanista de comienzos del s. XIX en Alemania significó un cambio de fuste en la historia de la universidad pues esa nueva concepción incorporaba a la investigación como un componente central de la institución (hasta entonces desarrollada fuera de ella) junto a las nociones de libertad de enseñanza y aprendizaje (García, L.B.,2002); más allá que la materialización de dichos ideales resultaron en la generación de nuevos “intereses académicos”(Clark,B.,1997). Las consecuencias y el nivel de significación que adquieren los aludidos procesos de fin de siglo en las instituciones de educación superior requieren ser comprendidos en toda su complejidad, considerando sus impactos diferenciales según se trate del centro, la periferia o la semiperiferia del sistema global. En nuestra perspectiva, entendemos que aún en el marco de fenómenos globales, la mediación de diferentes actores protagónicos en el campo universitario (académicos, gestores y administradores de la enseñanza superior, alumnos, graduados, personal administrativo), su historia, sus circunstancias y lugares de referencia, el medio cultural e intelectual en que se gestaron y desarrollaron, constituye una dimensión imposible de desatender, en la medida que resulta en la configuración de diferentes identidades. De ahí que el sujeto de la universidad, como el sujeto de la educación, suele ser reconocido como un sujeto de múltiples determinaciones.

En esta ponencia nos proponemos abordar algunas consideraciones sobre la universidad como objeto de estudio en relación a los modos de producción y distribución del conocimiento. Para este propósito revisamos las transformaciones cuanti - cualitativas de la educación superior latinoamericana acaecidas hacia mediados de la década de 1950, momento en el que las universidades diseñadas para las élites comienzan una apertura hacia sectores sociales medios y bajos. A su vez esta expansión y diversificación de las instituciones configuraron lo que hoy conocemos como sistemas universitarios, modificando las condiciones de producción, organización y distribución del conocimiento; cambios que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX han significado diferentes desafíos para la gestión de las universidades.

2 LA UNIVERSIDAD Y EL PAPEL DEL CONOCIMIENTO

En la teorización sobre la universidad está ampliamente reconocida su caracterización (Clark,B., 1992 y 1997) en términos de una doble tensión: la proveniente de las comunidades disciplinarias y la que se origina en la institución universitaria como una estructura organizativa. De este modo, en la década de 1980 algunas investigaciones desarrolladas en el ámbito de los países centrales (Becher,T.,2001) investigaron las relaciones entre la naturaleza específica del conocimiento y sus modos de producción en diferentes campos disciplinarios y las características culturales de sus académicos.

Esta línea de investigación está en consonancia con el tipo de conocimiento universitario producido a lo largo del siglo XX, el cual ha sido caracterizado como un conocimiento disciplinar, que moldeó la “organización universitaria y el ethos universitario”. Empero, las alteraciones acaecidas hacia el fin de dicho siglo son de tal envergadura que han dado lugar a la elaboración de otros modelos, como el “conocimiento pluriuniversitario” (de Sousa Santos,B., 2005). Esto es, “un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar” (p.35). Es decir que como la aplicación ocurre extramuros, tanto la iniciativa de la formulación de los problemas a resolver como la determinación de los criterios de relevancia son producto de “un acuerdo

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

entre investigadores y usuarios”. Se trata de un conocimiento transdisciplinar que cuestiona la propia relación entre ciencia y sociedad.

La gran importancia que adquiere el conocimiento, no sólo en la esfera de lo económico - donde la vitalidad de los sistemas productivos y la competitividad internacional dependen cada vez más de innovaciones tecnológicas y del conocimiento concomitante- sino también en todas las otras esferas socioculturales, ha llevado a considerar la sociedad actual como una “sociedad del conocimiento”. Así, lo que distinguirá a las sociedades -lo mismo que lo que distinguirá a las personas- es su actitud y sus posibilidades de acceso al conocimiento. Muchas de las nuevas oportunidades que tendrán las sociedades estarán definidas por las diferentes posibilidades que tengan en el ritmo de aprendizaje.

El papel protagónico del conocimiento se presenta en un contexto de transformación radical, donde todos los aspectos de la vida social están siendo trastocados. Entre estos cambios quizá uno que se está imponiendo con mayor fuerza, al menos por el momento, es el que tiene que ver con el valor económico del conocimiento, el cual está induciendo modificaciones sustantivas en las universidades para que intervengan en los nuevos retos de formación de profesionales así como en la producción de conocimientos que necesitan los sistemas productivos de los países para ganar una posición estratégica en la nueva configuración económica de globalización y competitividad (García Guadilla, C., 1996).

Estas exigencias implican que las instituciones académicas deben incrementar el énfasis en los nuevos requerimientos de formación de los profesionales así como en la generación y transferencia de conocimiento, al mismo tiempo que deben establecer relaciones más estrechas con organizaciones no académicas, con el Estado y con el sistema productivo en general.

Estos nuevos fenómenos surgen acompañados de un cambio en las reglas del juego de las relaciones entre la universidad y las fuerzas externas a ella, cambio que genera una compleja situación. Por un lado se origina un resurgimiento de credibilidad en la potencialidad de la universidad, en momentos en que ésta pasa por una profunda crisis de financiamiento, de calidad, de contenidos, de propósitos, de identidad. Por otra parte, aparece una disponibilidad de fuerzas exógenas encaminadas a apoyar y fortalecer a estas instituciones, que a su vez son, en gran medida, las que están imponiendo las nuevas reglas del juego.

Ahora bien, cabe preguntarse en qué medida ellas coinciden con necesidades sentidas por las propias universidades, sobre todo en lo relacionado con la cuestión de su eficacia y pertinencia, y en cuyo caso asimismo vale preguntarse en qué medida las fuerzas endógenas han podido viabilizar respuestas adecuadas a estos problemas.

Al referirse a la realidad universitaria argentina y sus transformaciones en el marco de la reforma de los años noventa algunos investigadores han destacado la importancia que revisten las políticas de conocimiento, entendiéndolas tanto en las formas institucionales que organizan al conocimiento como las concepciones y valores que subyacen en su planificación institucional. De este modo Naishtat, F. (2004) señala que éste es un aspecto poco discutido en proporción a la importancia que reviste, si consideramos a la universidad como lugar de creación y transmisión del conocimiento, y una dimensión fundamental a discutir si se tienen en cuenta los nuevos parámetros e imperativos que pretenden ordenar la producción del conocimiento universitario. En este marco el autor analiza críticamente el concepto de “pertinencia” en cuanto categoría de la evaluación, pues más allá del contenido de sentido común que encierra (función social o extensión del conocimiento) el aspecto polémico está referido a una forma particular de concebir el conocimiento, esto es, la noción de “hibridación”, entendida como un conocimiento definido desde el contexto de aplicación y concebido desde el modelo del *problem solving*.

Se trata de un nuevo patrón cuya presentación se produce bajo la cobertura del ideal de la “excelencia” y que señala -en palabras de Naishtat- los diferentes “mestizajes de la

universidad reciente” (entre lo privado y lo público; entre mercado académico y mercado laboral; entre caracteres institucionales y normativos de la universidad y sus características como organización estratégica en la economía de mercado y en el mundo social). Es decir una nueva fase que Gibbons subsume en la noción de “pertinencia de la educación superior”¹, definiéndola como acercamiento entre investigación pura y aplicada, entre contexto de descubrimiento y contexto de aplicación, entre pautas pedagógicas epistémicas o cognoscitivas y criterios pedagógicos performativos o de habilidad. Por lo cual este sociólogo de la ciencia distingue “dos modalidades de conocimiento”: la “clásica o modalidad 1” (basada en las disciplinas, la especialización científica y la distancia entre contextos de descubrimiento y de aplicación) y la “modalidad 2” (investigación en contexto de aplicación, transdisciplina, orientación a la resolución de problemas y a la comprensión de “sistemas complejos”).

3 EL PROCESO DE EXPANSIÓN Y DIVERSIFICACIÓN UNIVERSITARIA EN ARGENTINA Y LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO.

Podemos afirmar que en Argentina, como en la mayoría de los países latinoamericanos, la universidad ha conocido en los últimos decenios un proceso de expansión y diversificación - íntimamente vinculado con los procesos de urbanización y movilidad social ascendente-, con realizaciones y éxitos, pero también con restricciones, desajustes, nuevos peligros y desafíos, crisis. Unos y otros se originan y realimentan, se acentúan y proyectan, por la acumulación de viejas y nuevas demandas; siendo reflejo y componente de una crisis más general de la sociedad, del camino de desarrollo y del sistema político, que la generan y nutren y a las que integra.

Entre 1950 y 1980 -período de especial interés para nuestra presentación- los establecimientos de educación superior universitaria se multiplican en la región latinoamericana por más de cuatro veces hasta alcanzar, un total de alrededor de 330 establecimientos. Como observa Brunner, J.J. (1990) el ritmo de crecimiento durante ese cuarto de siglo es espectacular. Entre 1950 y 1960 las universidades existentes casi se duplican, pasando de 75 a 139. Posteriormente, en la década siguiente, aumentan a 228 para alcanzar el número de 329 en 1975.

En fin, puede estimarse que el cambio reflejado por estas cifras -esto es la expansión de la enseñanza superior durante las décadas referidas- constituyó un cambio revolucionario también en las relaciones sociales dentro de la mayoría de las sociedades de América Latina; una alteración drástica en los patrones de transmisión de la cultura y una transformación en las bases del poder que es ejercido por los diversos grupos en su pugna por controlar el modo de desarrollar y asentar su hegemonía. Pues como expresara García, L. (1998) el referido pasaje de un “modelo de acceso de elites” a “un modelo de acceso de masas” según explican junto con Brunner (1990) otros especialistas del campo socioeducativo -entre ellos Tedesco (1985) y Rama (1987)- es producto de la concurrencia de un conjunto de fenómenos que modifican el perfil de la matrícula; tales como la feminización y regionalización que facilitó el acceso a la universidad de sectores de status medio y medio- inferior de las zonas menos desarrolladas. Este cambio es significativo no sólo por la ampliación de la cobertura sino también por el impacto que provoca en la propia concepción de la universidad, en lo

¹ Gibbons, M. “Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI”, contribución a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, The World Bank, Washington D.C., 1998, citado en Naishtat, F. (2004)

concerniente a las “condiciones de producción, distribución, organización y control del saber”.²

Pues, a pesar de que la expansión no hubiese derivado de una política, propiamente, en algunos casos se produjo a consecuencia de una reforma universitaria que preparó el terreno o actuó como un factor de estímulo directo. Así ocurrió en Chile en 1967 y entre 1980 y 1982, y en Brasil, en 1968. Al establecer las bases para el surgimiento de un sistema de masas, esas reformas se combinaron para definir el sector dinámico de la expansión. A partir de ahí, el crecimiento de los sistemas adquirió una dinámica propia, espontánea, en que prevaleció la no interferencia gubernamental.

Argentina, siguiendo el análisis de las autoras referenciadas, puede definirse dentro de este fenómeno expansivo como un caso aparte. La expansión de la matrícula -pero no del sistema- fue precoz. Coincidió con el primer período peronista, entre 1945 y 1955, y sobrevino sobre todo por la adopción de una política de ingreso irrestricto.

En 1958 y a partir de un nuevo régimen jurídico sancionado por el gobierno de facto que asumió en 1955, el sistema se diferenció institucionalmente sin que la matrícula sufriera un aumento significativo. Este ordenamiento legal del sistema universitario argentino actuó, sobre todo, como elemento de modernización al redefinir el modelo de universidad a través de la investigación científica y la diversificación de la oferta curricular.

A partir de 1966 y durante la denominada “Revolución Argentina”, la sucesión de gobiernos militares coincidió con el período de reflujo del sistema universitario y de declive del crecimiento. Según Jorge Balán, el reflujo de la matrícula universitaria en Argentina resultó no sólo de la instauración de un sistema de selección para el ingreso a la universidad sino de la utilización de sistemas más rigurosos para definir quién era estudiante universitario. Además, no se puede ignorar que el clima de represión política vigente en las universidades fue un factor decisivo tanto para el éxodo de investigadores como para la caída de la demanda. Durante el interregno peronista 1973-1976, el sistema esbozó muestras de recuperación pero sólo retomó el ritmo de crecimiento al final de la década.

Esta expansión que se intensificó en las décadas del sesenta y setenta, en parte esta relacionado como sostiene Cano, D (1985) con la ruptura del monopolio estatal en materia de educación universitaria, que permitió la creación de universidades privadas de diverso tipo.

Especialistas del campo de la educación superior afirman que “La educación superior en la Argentina podría ser caracterizada en general como un sistema binario, como una oferta de nivel superior universitario y otra de nivel no universitario, pero marcado por una acentuada unilateralidad desde el momento que, la inmensa mayoría de la demanda se orienta al sector universitario”(Dirié y otros, 2002:3).

En las décadas del '80 y '90 han coincidido en distintos países latinoamericanos políticas educativas en el nivel superior universitario que promovieron la expansión y la reconfiguración de las instituciones en dicho nivel. En nuestro país, la implementación de la Ley de Educación Superior durante la segunda mitad de la década de los '90 dio un fuerte impulso a políticas de expansión y reconfiguración de las instituciones universitarias, acompañadas de un discurso con tendencias neoliberales desde una perspectiva economicista que prioriza la eficiencia interna y la mercantilización de los servicios educativos.

Por otra parte se vislumbra la vinculación de la política educativa de educación superior con las últimas tendencias mundiales, es decir se fueron afianzando respuestas adaptativas de los sistemas de educación superior a los requerimientos de una agenda mundial inducida por los

² Téllez, M. “El problema del acceso a la universidad: un nudo en la política de los espacios”, en *Seminario Permanente de Estudios sobre la Problemática Universitaria*. CEI, UNQUI, 1996, citado en García, L. (1998): op. cit.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

organismos de crédito y de cooperación internacional, junto al aumento acelerado de la demanda social por la educación superior.

Desde esta perspectiva los nuevos desafíos que se le presentan a la educación superior suponen la propia revisión de los modelos organizativos y sus estrategias de desarrollo institucional para asegurar calidad en los procesos de gestión.

Las reformas del sistema de educación superior en el caso argentino se han orientado, fundamentalmente, hacia la satisfacción de la creciente demanda social y, con ello, la universidad pública fue construyendo otras identidades que la distancian de aquellas que la caracterizaron tradicionalmente. Para algunos autores como Mollis (2003) se trata de “una identidad en tránsito en el contexto global del Estado empresarial” (p. 10).

En la década de los '90, la mayoría de las creaciones de universidades como la Universidad Nacional de Quilmes (1989), la de General Sarmiento (1992), la de San Martín (1992), la de Tres de Febrero (1995), entre otras, “se justifican por razones políticas, en aras de responder a las expectativas de las provincias o de la sociedad civil del conurbano (...) No puede observarse, sin embargo, que predominan criterios de racionalidad en lo relativo a localizaciones, asignaciones presupuestaria o decisiones en cuanto a orientación de carreras” (Riquelme, 2003:185).

El siguiente cuadro muestra la configuración institucional del sistema universitario argentino y nos permite visualizar el predominio de instituciones privadas tanto en lo referente a universidades como a institutos. Sin embargo las estadísticas oficiales no han incorporado los datos correspondientes a las subseces y/o extensiones aúlicas que, dependiendo de universidades públicas o privadas, se han instalado en ciudades cercanas o distantes a la sede central de las autoridades académicas.

Universidades e institutos universitarios nacionales, privados y provinciales

	Universidades	Institutos Univ.	Total
Nacionales	38	6	44
Privadas	42	14	56
Provinciales	1	-	1
Total	81	20	101

Fuente: Datos extraídos de www.me.gov.ar/spu.. MECyT.

Queremos señalar la fragilidad respecto al diseño, planificación y evaluación de políticas de educación superior en relación a esta nueva modalidad de la expansión de carreras universitarias dada la carencia de criterios y de acuerdos para definirla e implementarla a nivel nacional. No obstante la existencia de una normativa nacional (Decreto del PEN N° 455/97) que faculta a los Consejos Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) como uno de los órganos de consulta para la creación de sedes o subseces establecidas dentro o fuera de la zona de influencia de la universidad, su dictamen no es vinculante para la apertura de las mismas. Pese a que el marco legal elaborado en 1999 (Decreto del PEN N° 1047) regula la apertura de “sedes”, “subseces”, “extensiones aúlicas”, entre otras de las múltiples denominaciones (MCyE/SPU, 1998), sólo se consulta al CPRES en el caso que el Consejo de Universidades así lo estime conveniente.

Algunos trabajos recientes tratan de dar cuenta de este fenómeno señalando el crecimiento acelerado de la nueva oferta pública y privada en las zonas urbanas con mayor densidad poblacional, con mayor poder adquisitivo o derivado de cuestiones políticas de los gobiernos provinciales o locales. En opinión de Diríe, C y otros (2002) la educación superior, en cuanto a la modalidad de oferta “se puede caracterizar como una superposición fragmentada, costosa e ineficiente orientada en la última década por el perfil potencial consumidor” (p. 8).

Este proceso de expansión ha favorecido, en parte, la articulación de las demandas locales (municipalidades) con diversas universidades tanto públicas como privadas. Cabe destacar que las responsabilidades del gobierno de las universidades no son compartidas con las autoridades políticas locales (municipalidades) donde se crean, es decir, se resguarda la autonomía académica y administrativa. Sin embargo estas realizan aportes para la provisión, entre otros, de la infraestructura edilicia, viáticos y movilidad de los docentes.

La instalación de estas diversas modalidades universitarias responde a distintas lógicas; una lógica económica con el fin de obtener otros recursos financieros; una lógica política-partidaria que puede traducir o no la articulación entre demandas locales e intereses políticos; o demandas del aparato productivo local-regional así como la movilización de las fuerzas vivas de la comunidad para garantizar una oferta académica en su propio territorio.

Esta situación está induciendo a un nuevo mapa universitario, lo que implica cambios sustanciales en los procesos de expansión, diversificación y segmentación del sistema de educación superior universitario que se traduce en la lucha entre instituciones públicas y privadas y públicas por la conquista de nuevos espacios, lo cual introducen criterios de mercado en la distribución del conocimiento.

4 LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LOS NUEVOS DESAFÍOS PARA SU PRODUCCIÓN-REPRODUCCIÓN.

La nueva configuración que adquiere la educación superior en el caso argentino, que hemos intentado brevemente sintetizar, nos interroga a pensar acerca de los efectos que estas condiciones generan en la producción y transmisión del conocimiento, en el marco de las sociedades globales de fin de siglo. En este sentido consideramos que las sociedades de la información interpelan a las universidades en las formas de distribución y gestión del conocimiento planteando nuevos desafíos que atraviesan no sólo a los gestores universitarios sino también a las comunidades académicas y a los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Una dimensión del problema que -en nuestra perspectiva- debe ser atendida es la referida a la incidencia directa que tiene la revolución científico-tecnológica en la construcción de la sociedad informatizada, que logra superar las limitaciones del aprendizaje en el salón de clase, al liberar del tiempo a los procesos del conocimiento, esto es, se tiene acceso al conocimiento desde cualquier lugar y a cualquier hora, y de esta manera queda eliminado el imperativo geográfico de la educación tradicional. Ahora bien debido a que los contenidos son cada vez más complejos y más vinculados a la investigación, se piensa que la educación formal seguirá siendo indispensable, aunque con una modalidad en la cual impere la innovación, al menos hasta que surjan opciones que garanticen formas más eficientes de organizar y transmitir conocimientos complejos.

La diversidad, las nuevas formas de organizar el conocimiento, el ritmo veloz con que se produce, así como la pluralidad de la ciencia, y la complejidad de los nuevos saberes, hace hoy diferente su transmisión respecto de sus formas tradicionales. Así es que esos cambios deben ser concebidos de manera integral, con miras a un trabajo mucho más colectivo y transdisciplinario.

Más allá de los diversos intentos de cambio e innovación en algunas instituciones universitarias de América Latina, podría decirse que en la mayoría de los casos se observan en los “oferentes” niveles considerables de opacidad en cuanto al “nuevo tipo de producto” - nuevo perfil profesional y nuevos estilos de producir y transferir conocimientos-. Por otro lado, y respecto a la “demanda”, una década atrás García Guadilla, C. (1996) advertía que no se estaban “dando señales” muy claras sobre los productos que se necesitaban -tipo de perfil profesional y tipos de conocimientos-; así como tampoco estaban tomando iniciativas

significativas en cuanto a establecer relaciones con la universidad de manera productiva y deseable para ambas partes. Ante esta situación la autora proponía la conveniencia de adelantarse a la fuerza con la que probablemente se harían sentir las presiones externas (“perspectiva de la demanda”), por lo cual resultaba perentorio desarrollar estrategias que surgieran de la “perspectiva endógena” o “perspectiva de la oferta”, orientadas a efectuar los cambios que las instituciones establecieran como necesarios tomando en cuenta los nuevos contextos.

Para ello será imprescindible en primer lugar tener claridad sobre la forma que asumen esos cambios en la región y en cada país en particular. Y, asimismo, establecer un nuevo diálogo de negociación con las fuerzas exógenas, de manera de integrar los intereses de todos los actores -universidad, gobierno, industria, otros niveles del sistema educativo, comunidad, etc.-, teniendo como objetivo último el beneficio de un desarrollo sostenible y socialmente equilibrado.

De esta manera para algunos especialistas la reforma que las universidades debieran realizar requiere centrarse en el valor social estratégico del conocimiento científico y tecnológico y en la necesidad de cambiar sus estructuras a fin de facilitar que se conviertan en instituciones apropiadas para que la sociedad esté en condiciones de aceptar el reto que la ciencia y la tecnología le plantean (Albornoz, M.,1993).

Otros intelectuales, como Naishtat,F.(2004), sin dejar de reconocer la importancia que la noción de “pertinencia” adquiere en cuanto parámetro institucional de la universidad (que considera suficientemente definido desde los conceptos de misión y de función social) realiza un abordaje crítico de dicha cuestión, señalando la escasa presencia que las políticas de conocimiento (esto es, sus formas de organización institucionales y las concepciones y valores subyacentes en su planificación institucional) desempeñan en las discusiones sobre la universidad en Argentina.

En la perspectiva de este autor, y como ya adelantáramos, el patrón de reforma iniciado en los noventa en América Latina consiste en el inicio de un nuevo ciclo, el de “hibridación universitaria”, con nuevos parámetros e imperativos que pretenden ordenar la producción del conocimiento universitario definiéndolo desde un “contexto de aplicación”. De ahí que Naishtat se distancia de quienes -como Gibbons- sostienen para los países en vías de desarrollo una agenda de investigación definida desde los problemas (con miras a una mayor pertinencia para las universidades) y no desde las disciplinas. En palabras de Naishtat, debe defenderse el principio de la “impertinencia epistémica” del conocimiento, como principio que conlleva la condición de su libertad y su fecundidad críticas.

En nuestra óptica, y coincidiendo con este autor, sostenemos que asegurar el acceso al conocimiento para toda la ciudadanía en sociedades que, como las de Latinoamérica, deben profundizar los procesos de democratización interna y externa en la universidad, supone necesariamente tanto la defensa de la universidad pública, sostenida desde un proyecto orientado a crear conocimientos, y no sólo a su transmisión, como la regulación del sector privado.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Albornoz, M. (1993) *Perspectiva y diálogo internacional*. Año 5, N° 5. Fundación Andina.

Balán, J. (1992) *Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992*. CEDES, Buenos Aires (mimeo).

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

Becher,T.(2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa, Barcelona, 2001.

Brunner,J.J.(1985) *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. CRESALC/UNESCO, Caracas.

----- (1990) *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. F.C.E., Santiago de Chile.

MCyE/SPU(1998) *Dictamen sobre subsedes y otras extensiones territoriales de las instituciones universitarias*. Décimo Segundo Dictamen del Consejo Nacional de Educación Superior, Bs. As.

Clark,B.(1992) *El Sistema de Educación Superior*. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen-Universidad Futura, UAM-Azcapotzalco, México.

----- (1997) *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. UNAM-Porrúa, México.

de Souza Santos,B.(2005) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Laboratorio de Políticas Públicas-Miño y Dávila, Bs. As.

Di Marco, Ma. C.(2002) El proceso de Desarrollo y Diversificación de la Universidad Argentina. El caso de la UNCPBA (1964-1975). *Tesis de Maestría en Educación*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

AA.VV. Dirié y otros (2002) en *Informe Final de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior*. Ministerio de Educación, Bs. As.

García, L (1998). “El acceso a la universidad: ¿democratización, segmentación o exclusión? Estudio “en” el caso”, en Corbalán, A y Russo, H (compiladores). *Educación, Actualidad e Incertidumbre*. Ediciones Espacios en Blanco. Serie Investigaciones. NEES - FCH. UNCPBA, Tandil.

García,L.B.(2002) “La profesión académica como objeto de estudio. Una revisión del pensamiento sociológico”, en Castro López,M.I. (coord.) *Visiones Latinoamericanas. Educación, política y cultura*. CESU-UNAM, Plaza y Valdés Editores. México, 2002.

García Guadilla,C. (1996) *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. CENDES. Nueva Sociedad. Venezuela.

Krotsch,P.(2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Ediciones Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Mollis, M :(2003) *Las universidades en América latina: ¿reformadas o alteradas?*, CLACSO, Bs. As.

Naishtat;F.(2004) “Universidad y conocimiento: por un *ethos* de la impertinencia epistémica”, en *La gestión universitaria frente a la crisis, la integración regional y el futuro*”. III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. UNTREF, Bs. As.

VI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA
DO SUL, Blumenau, SC, 15 a 17 de novembro de 2006.

Pérez Lindo,A. *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Biblos, Buenos Aires, 1998.

Rama,G.(coord.) *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*. CEPAL, UNESCO, PNUD. Kapelusz, Buenos Aires, 1987

Riquelme, G.:(2003) *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo*. Editorial Miño y Dávila, Bs. As.

Zelaya,M. (2003) La universidad privada en la década de los 90 en Argentina. Una mirada desde los ingresantes. *Tesis de Maestría en Educación*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.